

Transformation wissenschaftlicher Konstruktionen in kulturelle Orientierung: der Fall der Weiterbildung

Dewe, Bernd

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dewe, B. (1989). Transformation wissenschaftlicher Konstruktionen in kulturelle Orientierung: der Fall der Weiterbildung. In H.-J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft: gemeinsamer Kongreß der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, Zürich 1988 ; Beiträge der Forschungskomitees, Sektionen und Ad-hoc-Gruppen* (S. 538-542). Zürich: Seismo Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-146666>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

homogene Fraktion auftreten und Gremien majorisieren kann, ist eher trivial. Wesentlicher (und charakteristischer) ist hingegen, dass die Gremienmitglieder typischerweise nicht das tun werden, was man von ihnen erwartet: nämlich strikte Rollentrennung üben. Vielmehr werden sie bis zu einem bestimmten Grad strategische Spiele spielen. Das heisst: Es werden Prozesse der Sinnübertragung stattfinden, strategische Zusammenhänge zwischen Interessen, Orientierungen, Personen, Fraktionen etc. in den verschiedensten Gremien werden hergestellt, so dass sich mehr oder weniger komplexe Meta-Zusammenhänge über den Einzelgremien herausbilden. Entscheidungen orientieren sich dann typischerweise nicht mehr an der Zielsetzung und Rationalität des einzelnen Gremiums, sondern an der Meta-Rationalität des Gesamtzusammenhangs.

Wie die richtige Mafia, so hat auch ihre gut funktionierende wissenschaftliche Schwester einen mehr oder minder grossen Bereich ihres Fachs fest im Griff und ist in der Lage, über den Gremienbetrieb und ihre Politikverflechtungen einen beträchtlichen Einfluss auf das wissenschaftliche Geschehen zu nehmen. Brisant (und für die Wissenschaftssoziologie relevant) wird das Wirken der Mafia dadurch, dass hier nicht einfach x-beliebige Interessen durchgesetzt werden, sondern dass die Mafia gewissermassen der militante Flügel dessen ist, was sich im sichtbaren Spektrum der Wissenschaft als ganz seriöse wissenschaftliche Schule ausgibt, die sich - immer schön kognitivistisch - über Lehrer-Schüler-Verhältnisse, gemeinsames Paradigma u.ä. definiert, nur eben nicht über knallharte soziale Machenschaften.

Es lässt sich kaum abschätzen, in welchem Masse sich eben durch eine gut funktionierende Mafia die Durchsetzungschancen der jeweils zugehörigen wissenschaftlichen Schule erhöhen. Ob derartige Mafias stark genug sind, den Gang der Fachgeschichte auch in the long run signifikant zu beeinflussen, sei vorerst dahingestellt, sollte aber ein Thema für die Zukunft sein.

Transformation wissenschaftlicher Konstruktionen in kulturelle Orientierung - der Fall der Weiterbildung

Bernd Dewe (Osnabrück)

An der besonders in der Arbeitswelt anschaulich werdenden These, die subjektive Handlungsfähigkeit Erwachsener lasse sich über die Verfügung über mehr oder aber über andere technisch-instrumentelle Handlungsregeln steigern, haben sich weitreichende Hoffnungen auf Weiterbildung als Mittel der Lebensbewältigung geknüpft - die einem funktionalen Bedürfnis moderner Gesellschaften entgegenkommen. Der unterstellten wachsenden Veralterung des Wissens soll durch die systematische Glorifizierung von Wissen, Rationalität, Wissenschaft begegnet werden. Sie reicht über den unmittelbaren Bereich beruflicher Arbeit hinaus und liegt als kollektive Deutung vielfältigen Motiven des Wissenserwerbs zugrunde, so z.B. der wachsenden Nachfrage an Fachbuchliteratur, nach Sprachkursen oder Fernunterricht, aber auch der Programmatik des Zweiten Bildungs-

weges, der seinen Teilnehmern mit dem Angebot eines differenzierten Systems von Regelwissen nicht zuletzt sozialen Aufstieg verspricht. Unter leistungsethischen Motiven werden daher von den Alltagsmenschen zahlreiche lebenspraktische Herausforderungen lediglich unter 'technische Problemlösungsmuster' eingeordnet, wodurch der eigene Besitz entsprechenden 'Problemlösungswissen' beziehungsweise die Autorität spezialisierter 'Experten' einen hohen Stellenwert erhalten. Das Verhältnis der 'Experten' zur sozialen Wirklichkeit ist aber im Prinzip das zu einem Bereich experimentell handhabbarer Gegenstände. Im expertokratischen Umgang mit Bildungs- und Wissensproblemen wird das Verhältnis (sozial-)wissenschaftlichen Wissens zur sozialen Wirklichkeit bzw. zu den diese Wirklichkeit in bestimmter Weise abbildenden 'Daten' eindeutig definiert und gleichsam entproblematisiert, allerdings auf Kosten einer Einengung der Erkenntnischancen. Aktuell deutet sich ein Wandel dahingehend an, dass (sozial-)wissenschaftliches Wissen zunehmend weniger als Expertenwissen gefragt ist. Dazu hat beigetragen, dass dieses Expertenwissen aufgrund der Sättigung der entsprechenden Teilarbeitsmärkte und der dadurch verlorengegangenen Karrierechancen keinen oder nur noch einen sehr unsicheren Wert für den Status der Besitzer dieses Wissen hat. Das Interesse der Teilnehmer an Weiterbildungsprozessen ist zwar immer noch an der beruflichen Verwertbarkeit des erlernten Wissens festgemacht, doch dieses wird als möglicher "Zukunftswert" des wissenschaftlichen Wissens deutlicher als früher seinem "Gegenwartswert" gegenüber zurückgestellt.

Weder die Begründung von Erwachsenenbildung aus der Dynamik technisch-wissenschaftlichen Wissensfortschritts ist in ihrer pauschalen Weise überzeugend noch die Begründung von Weiterbildung als einem lebenslangen Lernprozess in Fortsetzung von Schule und Hochschulen ist stichhaltig. Ein angemesseneres Verständnis der vorfindbaren Wissensvermittlung in der Weiterbildung kann nur erreicht werden, wenn man die Frage stellt, ob beziehungsweise wie es zu erklären ist, dass im Alltagsleben von Erwachsenen herkömmlicherweise unproblematische Wissensbestände innerhalb der Zeitstrukturen des weiteren Lebenslaufes nicht mehr erfolgreich handlungsanleitend wirken und warum an ihre Stelle durch Weiterbildung erzeugte Situationsdefinitionen und wissenschaftliche Informationsstrukturen treten.

Eine Erklärung von Weiterbildung, die sich nicht alleine auf die Vermutung eines gestiegenen Mobilitätsbedarfs und eines schnelleren Fortschritts technisch-wissenschaftlichen Wissens berufen will, muss also nach den Gründen fragen, derentwegen Erwachsene in ihrer sozialen Interaktion und damit auch die betreffenden Institutionen nicht mit den Wissensbeständen auskommen, die in der schulischen und beruflichen Bildung erworben und in der Sozialisation des Alltagslebens durch Erfahrungen neu geschaffen bzw. revidiert werden. Es stellt sich die Frage, warum diese Wissensbestände nicht ausreichen, um in der tagtäglichen Lebenspraxis jeweils angemessene Situationsdefinitionen zu erarbeiten, auf die sich jeweils angemessene Handlungsentwürfe stützen können.

Bildungsprozesse, die primär auf die Rekonstruktion von Deutungen über die Sozialwelt abgestellt sind, lassen sich nicht auf eine instrumentelle Regelbeherrschung zurückführen. Diese Bildungsprozesse sind in ihren Inhalten und Ergebnissen selbst Deutungen, die sich für die Beteiligten nur über Prozesse des Verstehens erschliessen. Als Deutungen sind diese Inhalte aber nicht wie die Regeln eines technisch-naturwissenschaftlichen Wissen indifferent gegenüber der jeweiligen Zeitkultur, den Bedürfnissen und biographisch früheren Erfahrungen der sich weiterbildenden Erwachsenen. In diesen Bildungsprozessen wird vielmehr über die Rekonstruktion kultureller Deutungen und Interessen auch die Sozialstruktur selbst reproduziert oder gar verändert. Folglich können die reproduzierten normativen Strukturen der Gesellschaft nicht als unproblematische Ergebnisse einer 'neutralen Wissenschaft' gewonnen werden, sondern in den Strukturen dieses Wissens schlagen sich selber die sozialen Bedingungen seiner Erzeugung nieder. Während naturwissenschaftliches Wissen sich hinsichtlich seiner Verwendung in messbaren Veränderungen des praktischen Umgangs mit der Naturwelt manifestiert, kann ein solches Ursache-Wirkungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis für sozialwissenschaftliches Wissen bei einer ausschliesslichen Betrachtung der praktischen Verwendungsseite nicht unterschieden werden. Hier erschliessen sich Ursache-Wirkung-Zusammenhänge nur, wenn es gelingen würde, auf der einen Seite wissenschaftliche Argumentationssysteme und ihre Ergebnisse und auf der anderen Seite rezipierende praktische Handlungskontexte gegeneinander eindeutig abzugrenzen. Trotz angestrebter Bemühungen um Relevanz und Verwendung tut man sich aber mit den Einlöskriterien dafür schwer. Berufs- und lebenspraktische Entscheidungsprozesse - von Teilnehmern an Weiterbildungsveranstaltungen - so lässt sich feststellen, verlaufen häufig auf eine andere Art und Weise 'rational', als es die befragte bzw. verwendete Theorie haben wollte oder es die wissenschaftlichen Konstruktionen nahelegten, und allzu vordergründig verlangte Nützlichkeit dieses Wissens entpuppte sich nicht selten als ebenso kurzfristig wie kurzichtig.

Das Eindringen wissenschaftlicher Konstruktionen in den Bereich der Handlungspraxis wird, der Sache nach falsch, als "Wissenstransfer" (im Unterschied etwa zu Technologietransfer) bezeichnet. Es lässt sich dann zwischen "horizontalem" Wissenstransfer - innerhalb einer gesellschaftlichen Ebene, innerhalb der Wissenschaft also - und "vertikalem" Wissenstransfer - zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen, zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher Alltagspraxis - unterscheiden.

Die zur Untersuchung des 'Wissenstransfer' üblicherweise benutzten Diffusionstheorien geben keinen Aufschluss über den Wandel des Wissens in diesem Prozess. Hier wird aber in Hinblick auf Bildungsprozesse dieser Verwandlungsprozess unter dem Aspekt thematisiert, dass sowohl das wissenschaftliche als auch das Allgemeinwissen Veränderungen unterliegen, deren genauere Betrachtung Hinweise auf Möglichkeiten und Folgen der Wissensvermittlung ergeben soll. In diesem Sinne ist im folgenden von "Transformationsprozessen" die Rede. Unter-

sucht wurden dementsprechend die Konfliktzonen zwischen praktischem und wissenschaftlichem Wissen in Bildungsveranstaltungen. In dieser Perspektive stehen folglich unterschiedliche, aber gleichwertige Wissenstypen in Rede sowie ihre Transformierbarkeit, nicht aber die schlichte Vorstellung einer Optimierung des Vermittlungsprozesses im Sinne einer möglichst reibungslosen Transmission. In Transferkonzeptionen, die sich vorwiegend auf organisatorische Aspekte der Wissenweitergabe beschränken und dementsprechend auf die Ermittlung transferfreudiger oder -hemmender Organisationsstrukturen und Persönlichkeitsvariablen zielen, wird die Beziehung zwischen der Wissensvermittlung und der berufspraktischen Verwendung nicht hinreichend erfasst. So kann man sich von der problematischen Annahme leiten lassen, 'ein gutes Wissen unter die Leute zu bringen', dessen Inhalte und Strukturen nicht thematisiert werden, sondern lediglich die Modi seines effektiven Transfers. Nimmt man aber neben dem Vermittlungsprozess einen gleichzeitig stattfindenden Adaptationsprozess an, in dem die Teilnehmer als Praktiker die jeweils brauchbaren wissenschaftlichen Wissens-elemente unter der Dominanz berufs-/lebenspraktisch erprobter Deutungsmuster in Handlungswissen übersetzen, lassen sich diese beiden Prozesse als Transformation bezeichnen. Im Transformationsprozess kann nicht umstandslos die Wissenschaft allein als Subjekt/Aktor verstanden werden.

Da wissenschaftliche Konstruktionen die Orientierungsfunktion traditionaler Institutionen und alltagspraktischer Deutungsmuster aber nicht zu ersetzen vermögen, verläuft die Transformation unter der Maxime, die wissenschaftlichen Informationen im Sinnhorizont lebenspraktischer Deutungsmuster gewissermaßen neu zu konstituieren, was stets an einen Prozess der Sinnauslegung geknüpft ist.

Dabei geht es um die Frage, wie die Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Kontext von Weiterbildungsveranstaltungen praktisch zustande kommt, d.h. wie Aussagen, die unter den Standards der Gültigkeit von Wissenschaft erzeugt wurden, als curricularisiertes Bildungswissen umgewandelt werden in Aussagen, die in praktischem Handeln Anerkennung finden können. Dieser Übersetzungsprozess kann nicht nach dem technischen Muster von Nachrichtenübertragung verstanden werden. Er stellt sich vielmehr dar als eine Interaktion zwischen den Bereichen wissenschaftlichen, pädagogischen und praktischen Handelns, deren Vertreter aufgrund ihres jeweiligen Handlungsrahmens als Wissenschaftler, Pädagogen und Praktiker unter unterschiedlichen Erwartungen agieren. Im Kontext von Weiterbildungsveranstaltungen ist der Anlass der Interaktion zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen, die Verwendung hervorruft, allgemein darin zu sehen, dass praktisches Handeln für ein verhaltenssicheres Entscheiden auf für gewiss gehaltene Begründungen notwendig angewiesen ist. Die Wissenschaften und im engeren Sinne die Sozialwissenschaften, die unter anderem das systematische Explizieren von Bedeutungsstrukturen zur Aufgabe haben, leisten vor allem in der Absicht der Kritik die Analyse möglicher Begründungen berufs- und lebenspraktischen Handelns - sie gehen also im Unterschied

zu dem auf Gewissheit angewiesenen praktischen Handeln mit der Ungewissheit und den Zweifeln über mögliche Begründungen um.

Die Leistungen des sozialwissenschaftlichen Wissens für die Praxis können daher prinzipiell darin gesehen werden, dass es dort, wo praktisches Handeln angesichts brüchig gewordener Begründungen in seiner Verhaltenssicherheit beeinträchtigt wird, alternative kulturelle Orientierungen zur Verfügung stellt, die eine Fortsetzung praktischen Handelns auf einem veränderten, d.h. respezifizierten Rationalitätsniveau unterstützen. Transformationen sind systematisch wichtig, um die handlungspraktische Relevanz dieser Informationen teilnehmerspezifisch überhaupt wirksam werden zu lassen. Denn solange die wissenschaftlichen Wissensbestände als wissenschaftliche auftreten bzw. sich wissenschaftliche handlungsentlastet vermitteln, können sie handlungspraktische Wirksamkeit kaum entfalten. Werden sie hingegen im Hinblick auf situative Erfordernisse, Eigenrationalitäten der berufs- oder lebenspraktischen Handlungszusammenhänge jeweils transformiert, lässt sich im konkreten Bildungsgeschehen die jeweilige Handlungsbedeutsamkeit wissenschaftlichen Wissens erst realisieren.

Wird die Beziehung zwischen wissenschaftlichem Wissen und lebenspraktischem Wissen im Sinne eines Transformationsprozesses aufgefasst, so steht dahinter die Vorstellung, dass dabei das wissenschaftliche Wissen in ein intuitives Deutungswissen verwandelt wird. Dies schliesst ein, dass in Weiterbildungsprozessen wissenschaftliche Konstruktionen in alltagssprachlicher Form erscheinen, nicht in Form wissenschaftlich begründeter Sätze. Der Teilnehmer nutzt die Möglichkeit, das in Weiterbildungsprozessen erworbene wissenschaftliche Wissen unter eigenen Relevanzgesichtspunkten zu rekonstruieren und darüber hinaus in der Auseinandersetzung mit neuen lebens- und berufspraktischen Problemen dieses Wissen gleichsam neu zu konstituieren. Die Rekonstitutions- und Neukonstitutionsleistungen geben Hinweis dafür, dass sich das Wissenschaftswissen in der Teilnehmererfahrung in operativen Mustern niederschlägt, denen der Teilnehmer lebens- und berufspraktisch letztlich intuitiv folgt (vgl. Dewe, Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung, Baden-Baden 1987). Nur dann sind wissenschaftliche Konstruktionen in alltägliche Deutungen transformiert worden.

Der Anteil der Kultur an der Genese einer Technik: das Beispiel des Telefons

Werner Rammert (Bielefeld)

1. Kulturelle Orientierung der technischen Entwicklung: Eine unterschätzte Forschungsperspektive

So unterschiedlich auch gegenwärtig die theoretischen Ansätze sein mögen, mit denen Soziologen den Gang der Technik zu erklären suchen - ob strukturalistisch mit der Logik ökonomischer Verwertung (Halfmann, Briefs, Schmiede) oder individualistisch über utilitaristische Wahlhandlungen einzelner Akteure (Elster, Friedrichs, Eckart / Winter, Hampel) -, sie sind sich grundsätzlich darin